

MIRTA CASTEDO

Formación como responsabilidad de los Estados

Los Estados tienen la obligación legal de brindar educación básica. Asumir esta responsabilidad supone gestionar los medios para que eso suceda de manera satisfactoria, por ejemplo, a través de proveer los edificios y equipamiento o de adecuar la cantidad y distribución de los mismos al crecimiento y distribución de la población. La responsabilidad también involucra tener en cuenta qué prácticas de enseñanza permiten alcanzar los logros complejos que actualmente se les exigen a los jóvenes para desenvolverse en un mundo igualmente complejo. Es evidente que en la sociedad se han establecido exigencias que no existían hace décadas, no solo teóricas sino también de orden práctico (Chartier, 2004), tales como desentrañar los sentidos no explícitos de las palabras, juzgar la veracidad de las fuentes, adecuar los registros de habla y de escritura a las circunstancias y los destinatarios, etc. Sostener una enseñanza que comunique estas prácticas implica, entre otras cosas, revisar la forma de enseñanza tradicional, arraigada en los sistemas educativos y creada con fines distintos y para enseñar contenidos muy diferentes.

La elaboración de planes y programas, la ampliación o reorganización de las horas de trabajo con la lengua escrita, la provisión y distribución de acervos, etc. son algunos de los medios de los que disponen los Estados para acercarse al logro de los propósitos declarados. Otro es formar a los docentes con el propósito de desarrollar las prácticas de enseñanza que mejor contribuyan a lograr los propósitos públicamente perseguidos. De tal modo, la formación de los docentes —inicial y permanente— es concebida como una de las

obligaciones de los Estados en materia educativa, aunque no aparezca, formalmente, como parte del sistema obligatorio de enseñanza en la mayoría de los países.

Formar para incorporar a la cultura escrita y para formar parte de su transformación

La primera pregunta para responder es formar para qué, cuál es el propósito. Uno de los propósitos fundamentales que perseguimos en la escuela es incorporar a todos los niños a la cultura escrita:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; los textos y su contexto (Delia Lerner, 2001, p. 25).

Pero, ¿qué es “cultura escrita”? Tomamos en préstamo la definición de Olson (1995, p. 335) para postular que, en la escuela, queremos que todos conquisten el poder de participar en “la tradición escrita de la ciencia, la filosofía y la literatura”. Esto supone acceder a una cantidad de textos, fijados y acumulados a través de alguna escritura u otro medio. Una vez que los textos se han fijado, son más susceptibles de ser modificados, dando lugar a diversas versiones e interpretaciones que pueden, a su vez, ser estudiadas. Por eso para participar de la cultura escrita es indispensable contar con un acervo

3. Algunos párrafos retoman publicaciones anteriores de la autora.

de documentos escritos, es decir, con lo que hoy llamamos biblioteca. Es también indispensable acceder a la participación en las instituciones donde se desarrollan prácticas específicas con los textos: la discusión de interpretaciones, la citación y la paráfrasis, la reescritura y la copia, la recitación y la interpretación en voz alta, el comentario, el debate, la revisión, la corrección y la edición de los textos, etc. Todas ellas son prácticas que existen fuera de la escuela en los ámbitos del derecho, la justicia, la familia, el comercio, la salud, la educación, los medios de comunicación...

Creemos, además, que en la afirmación de Olson los singulares deberían ser enunciados en plural. Necesitamos construir una escuela que se constituya como el lugar fundamental en el que todos logren participar en las tradiciones escritas de las ciencias, las filosofías y las literaturas de diversos pueblos y diversos tiempos y que todos puedan hacerlo desde sus diversos orígenes culturales. No se trata de una cultura escrita sino de diversas y esto sucede no solo entre distintos pueblos sino en el interior de cada uno. Niños y jóvenes tendrían que poder conocer tradiciones literarias diversas, no solo la propia o las reconocidas como antecesoras de la propia.

No es sino a través del ingreso a lo diverso como se objetiva lo propio, lo que tenemos en común y lo que nos diferencia. Lo mismo sucede en las ciencias y las filosofías y sus modos de leerlas y escribirlas: acceder a los conceptos de salud, enfermedad, vida, muerte, belleza, arte... en diferentes culturas es acceder a modos diferentes de enunciar el mundo. Entender esos modos de decir permite un distanciamiento de la propia palabra, objetivación que es indispensable para comprender al otro, para entender que no somos más que unos entre otros. Otros, a veces distantes en el tiempo o en el espacio, pero que muchas veces, en el contexto de la diversidad cultural

latinoamericana y en tiempos de grandes movimientos migratorios, se vuelven próximos y comparten un mismo salón de clase.

Cada institución desarrolla prácticas culturales desde donde se da sentido a lo que se lee y se escribe y por ello la escuela debe recrear tales prácticas con las modificaciones que resulten necesarias para transformarlas en situaciones de enseñanza. Así definimos nuestro objeto de enseñanza como las prácticas sociales del lenguaje, algo mucho más complejo y amplio que la lengua contenida en tales prácticas. Dice Bautier (1997) que estas prácticas son a la vez sociales, cognitivas y lingüísticas —es decir, no solo ni exclusivamente lingüísticas—. Los sujetos no las interpretan en abstracto sino desde su lugar social:

Su carácter es, por lo tanto, heterogéneo, y los roles, ritos, normas y códigos propios de la circulación discursiva son dinámicos y variables. La relación de los actores con las prácticas del lenguaje también varía, y la distancia que puede separarlos o, por el contrario, acercarlos a ellas, tiene importantes efectos sobre los procesos de apropiación. Estudiar el funcionamiento del lenguaje como práctica social significa entonces analizar las diferenciaciones y variaciones en función de sistemas de categorizaciones sociales a disposición de los sujetos observados (Schneuwly y Dolz, 1997).

Sabemos, además, que la escuela es la institución que sigue cumpliendo la función de incorporar a los aprendices a las instituciones donde se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Al menos, es la institución a la cual se le otorga la función de garantizar tal incorporación para todos, independientemente de su lugar social de nacimiento. Para ello fue creada y queremos contribuir a que siga siendo así. Y es en la escuela, también, donde se aprende a compartir un

metalenguaje para hablar y pensar sobre los textos: sobre su estructura, su significado, las intenciones de los autores, las interpretaciones según los contextos, sus formas de producción, las condiciones en que fueron generados, etc. No es el único espacio social donde esto sucede, pero sigue siendo el único que se propone garantizar el acceso al poder de la palabra escrita a través de sostener y profundizar progresivamente el intercambio sobre lo leído y sobre lo producido, construyendo un lenguaje para hablar y pensar sobre la cultura escrita.

Participar en esta supone ingresar o acceder a ella y, por efecto de la participación, si es realmente genuina, transformarla. La cultura escrita no *es*, *se va haciendo* y es nuestra aspiración que todos tengamos derecho a ser parte de la obra. Ingresar y transformar las culturas escritas es un derecho; hacerlo posible para todos, cualquiera sea la cultura de origen, es hoy en día la misión política de la escuela.

Tengamos en cuenta, además, que diversos grupos sociales poseen diferentes modos de apropiación de la cultura escrita: no todos leemos y escribimos lo mismo, con los mismos propósitos, bajo las mismas modalidades, en los mismos ámbitos y tiempos... Existen variaciones socioculturales importantes en el modo en que se comprende, según la comunidad de la cual provengan los individuos. A su vez, las prácticas culturales son valoradas de maneras diferentes por distintos grupos sociales, lo cual da lugar a los conceptos de legítimo e ilegítimo. Así, apropiarse de la cultura escrita supone hacerlo desde la pluralidad de sus usos y desde la multiplicidad de interpretaciones.

La escuela no tiene por función enseñar a consumir sino a discernir. Por eso consideramos que una función esencial del maestro es hallar las situaciones en las que tenga sentido compartir, opinar,

intercambiar, releer, discutir... sobre las prácticas que se desarrollan alrededor de los textos en diversos ámbitos. Formar lectores y escritores es enseñar a considerar:

[...] el modo en que los textos pueden ser entendidos o malentendidos por otros lectores. Los lectores críticos no atienden solo a lo que un texto dice o significa, sino además a la intención del autor y a su forma retórica, distinguiendo lo que el autor intentaba hacer que creyera algún lector de lo que ellos mismos estaban dispuestos a creer (Olson, 1995, p. 181).

No solo nos preguntamos ¿qué significa?, sino también ¿por qué el autor dice esto?, ¿a quién se dirige?, ¿qué quiere el autor que el lector haga o piense?, ¿qué interpretaría un lector que no comparte los mismos supuestos? Para lograrlo, no hace falta solo leer sino también y en gran medida, escribir.

Conseguir lo descrito aquí es un proceso que compromete toda la vida escolar, desde el planeamiento de las instituciones hasta en las prácticas de todos los maestros y maestras involucrados en los procesos de formación de nuestros niños.

Formar para enseñar es formar para un trabajo

Contra concepciones espiritualistas e idealistas de la tarea del docente que la entienden como arte o vocación y concepciones científicas que la reducen a una técnica instrumental, algunos autores sostienen que la enseñanza es un trabajo. De manera que formar docentes para enseñar a leer y a escribir o para incluir a las nuevas generaciones en la cultura escrita de su tiempo —para usar una expresión más amplia— supone formar para un determinado trabajo. Pero ¿qué clase de trabajo es el del docente?

La especificidad del oficio del docente es “la gestión de la situación de clase y el desarrollo de la lección en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar y de las características y reacciones de los alumnos” (Bronckart, 2007, p. 170). Seguiremos a este autor para sustentar que la caracterización del oficio del docente permite delimitar algunos campos de la formación relativos a cómo, cuándo y de qué modo se puede aprender a: comprender profundamente las expectativas y objetivos de la institución —implícitos y explícitos—, gestionar la clase, interpretar las diversas respuestas y reacciones de los alumnos, modificar “sobre la marcha” la gestión de la clase en función de lo precedente.

Los ámbitos donde se aprenden estos tipos de prácticas no son necesariamente homogéneos ni se agotan en “el instituto de formación inicial” o en “el curso de perfeccionamiento”. Es obvio que algunos de los aspectos enumerados solo se pueden aprender en la clase misma, aunque quedan preguntas pendientes: antes o después de la formación inicial ¿con quién o en interacción con quién?, ¿cómo aprender cuál es el margen de modificación que hace que la clase siga teniendo el mismo contenido a ser comunicado?, etc.

Jean-Paul Bronckart define *trabajo* como una actividad humana colectiva y orientada a garantizar la supervivencia. Tal actividad se desarrolla en contextos (económicos, sociales, etc.) específicos e involucra a diversos profesionales y su estructura puede ser dividida en tareas que se organizan en cadenas de actos. En nuestra cultura, involucrar diversos actores y tareas supone la división del trabajo, y por lo tanto, jerarquía y control. La formación de las nuevas generaciones, es un trabajo que se desarrolla en equipos:

- La formación de los niños y los jóvenes no es tarea exclusiva de un docente, aunque sea un docente quien está frente a ellos

diariamente, sino de un colectivo; la formación no se dirigirá, en consecuencia, solo a los docentes que se encuentran a cargo de los niños.

- La jerarquía y el control que devienen de la división del trabajo choca con la autonomía intelectual del docente, indispensable cuando se postula formar ciudadanos igualmente autónomos; el desafío, tanto para los Estados como para los colectivos dentro de las instituciones, es lograr una formación con una distribución de responsabilidades tanto coordinadas como autónomas.

Definir la docencia como un trabajo supone concebirla como un tipo de actividad o de práctica y esto conlleva no pocos problemas teóricos y metodológicos, ya que la sola definición de estos términos resulta controvertida. Jean Paul Bronckart hace un recorrido por estos conceptos. Me interesa enfatizar algunas cuestiones: la práctica es un proceso donde el sujeto (agente/docente) “tiene desde un comienzo motivos e intenciones que pueden modificarse sensiblemente en función de las limitaciones y resistencias del medio y, por ende, el resultado de la acción no es el imaginado en un principio por el agente” (Bronckart, 2007, p. 174).

Desde el punto de vista de la formación del docente, esto marca una necesidad de formación muy compleja: el maestro necesita estar formado para acomodar su acción a ese resultado inesperado, pero ante todo necesita ser capaz de “ver” —hacer observable— ese dato e interpretarlo adecuadamente. El “dato”, esa nueva realidad que no se ajusta a lo esperado, necesita ser interpretado sin ser atribuido a una sola causa (su propio fracaso o la incapacidad de sus alumnos o la falta de medios materiales para la enseñanza...). Esa capacidad de observación y adaptabilidad en el proceso y de reorganización para seguir adelante con su trabajo es parte central de saber enseñar.

Ahora bien, desde el punto de vista de las políticas de Estado, también es necesario comprender que los resultados de la enseñanza no son el efecto directo de la acción del docente. El “medio” que se resiste a la acción del docente o que se muestra permeable, no está solo constituido por los “alumnos”. El medio donde trabaja un maestro es la escuela y el sistema educativo: la posibilidad de interactuar con compañeros y directivos, los medios materiales para enseñar —entre los que se incluyen los acervos de textos disponibles—, las orientaciones oficiales más o menos claras, los recursos con los cuales se cuenta desde la formación, la distribución horaria y el tiempo que se posee para las clases, los textos escolares, los sistemas y tiempos de evaluación y de acreditación, el tiempo para preparar las clases y las condiciones para hacerlo, etc. Incidir sobre la enseñanza no es solo mejorar las condiciones de formación de los maestros, también es incidir sobre las otras condiciones del trabajo del maestro, por eso, el sistema educativo es un sistema.

El conocimiento didáctico en la formación y la relación con las disciplinas de referencia

En este apartado me referiré a lo que muchos consideramos un componente básico de la formación y trataré de explicar en qué sentido lo entendemos así.

“El conocimiento didáctico debe ocupar un lugar central” en la formación de los docentes (Lerner, 2001). Si la tarea de todo maestro es incorporar a los alumnos a la cultura escrita y si la didáctica de la lectura y la escritura se ocupa de los problemas que los docentes necesitan resolver para comunicar las prácticas de lectura y escritura a sus alumnos en contextos específicos de enseñanza (Bronckart

y Plazaola Giger, 1998; Bronckart y Schneuwly, 1996; Camps, 1993, 2001; Lerner, 2001), el conocimiento didáctico debería ocupar el lugar central en su formación (Nemirovsky, 2001; Lerner, 2001). De más está decir que “central” no es sinónimo de excluyente.

Conocimiento didáctico no es sinónimo de “recetas” para dar clases. Entendemos por conocimiento didáctico un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas —siempre provisionales y contextualizadas— ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos, el diseño de ciertas situaciones para comunicarlos, los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, en especial, ante los errores de los alumnos; la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y de escritura, la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos, etc. Es decir, se trata de conocimientos contruidos a propósito de las prácticas pero que conforman un campo de conceptualizaciones que exceden en mucho las prescripciones sin fundamento y que están a disposición del docente para fundamentar y orientar sus decisiones en el aula.

La didáctica comprende una dimensión importante en el orden del “cómo hacer”, es una disciplina de intervención. Pero se trata de una intervención que se sumerge en un terreno donde interactúan determinaciones diversas que la investigación intenta asir para lograr una mejor orientación de las prácticas de enseñanza. A través del análisis de los procesos efectivos que ocurren en el salón de clase, el maestro, al ejerecer prácticas didácticas, se ocupa no solo de intervenir, sino también de comprender cómo las múltiples determinaciones influyen en la situación e impactan en la formación de los alumnos. Cuando

un maestro dispone de estos saberes y conocimientos, no resuelve de inmediato todos sus problemas en la acción, pero tiene más oportunidad de apelar a estos saberes tanto al planificar sus clases como al ajustarlas en el transcurso de la enseñanza y al evaluarlas.

Conocimiento didáctico no excluye conocimientos pedagógicos y de las diversas disciplinas que contribuyen a comprender los procesos educativos porque los mismos forman parte de los propósitos, sentidos y perspectivas que orientan la enseñanza de contenidos específicos, además de que pueden ser estudiados desde dichas disciplinas. Además, nos interesa resaltar dos tipos de conocimientos que también se integran al conocimiento didáctico como saberes de referencia.

En primer lugar, es necesario señalar la existencia de los conocimientos disponibles sobre las disciplinas que se ocupan tanto del objeto como del sujeto de enseñanza (Lingüística, Psicolingüística, Semiótica, Teoría de la enunciación, Historia de la lectura y la escritura, etc.). En reiteradas oportunidades hemos sostenido que tales conocimientos constituyen un saber indispensable pero no suficiente. Como sostienen Bronckart y Plazaola Giger (1998), entendemos que el campo educativo ha sido constantemente abatido por irrupciones aplicacionistas tanto desde la Psicología de diversas orientaciones como desde las Ciencias del Lenguaje. Estas disciplinas dan cuenta de aspectos parciales de los múltiples fenómenos que comprenden los sistemas didácticos. Seguramente la relación entre la parcialidad de estos saberes en contraste con su carácter de indispensables hacen que esta vinculación resulte altamente compleja. De aquí la dificultad para pensar su comunicación en el proceso de formación de los docentes: ¿Cuánta Lingüística necesita saber un maestro?, ¿con qué profundidad?, ¿cómo enseñarla para que tenga un impacto en la formación de sus alumnos?, ¿en qué momento?...

son preguntas que podríamos reiterar para cada una de las disciplinas mencionadas (además de preguntarnos por el balance entre las diferentes disciplinas: ¿Más Lingüística o más Historia de la lectura y la escritura? ¿Qué será más necesario a la hora de formar a otros?).

En segundo lugar, cuando hablamos de leer y escribir (reescribir, editar, debatir interpretaciones...) estamos hablando de la enseñanza de prácticas que el maestro ya realiza, sobre las que posee conocimientos en uso... Ya sabe algo sobre las prácticas y sobre los objetos que las mismas producen, inscritos en géneros históricamente definidos. Al menos posee sobre ellos alguna traza de actividad metalingüística no consciente o actividad epilingüística. Esto es particularmente importante porque no sucede lo mismo con la enseñanza de todas las disciplinas. ¿Cómo enseñar un objeto sobre el que todos ya saben algo? ¿Cómo valorar y articular el punto de partida al mismo tiempo que se supera? ¿Cómo amarrar las conceptualizaciones a las prácticas lingüísticas ya constituidas? Este problema es particularmente crucial cuando la lengua de uso del futuro docente no cubre ni la variedad ni la profundidad de variaciones que se requieren en la escuela. Los practicantes de la cultura escrita —maestros incluidos— se ocupan de resolver problemas de lectura y escritura, con grados muy variados tanto de conciencia sobre los mismos como de eficacia y de adecuación de las soluciones. Este es un problema propio del campo de la formación de docentes en lectura y escritura.

Algunas respuestas en los modelos y en las prácticas de formación

¿Cómo se han combinado estos distintos aspectos en los modelos de formación? No obstante ser conscientes de que los rasgos de los

modelos se combinan de innumerables maneras, los caracterizaremos sin atenuantes para poder contrastarlos.

Muchas propuestas de formación declaran la necesidad de centrarse en las prácticas de enseñanza de los docentes. De este modo, se comparte que el centro de las preocupaciones se encuentra en la enseñanza. No obstante, dentro de este grupo, la manera de encarar la formación puede ser opuesta.

En un extremo podemos describir modelos donde se considera que los docentes necesitan saber qué y cómo hacer dentro del salón de clase, y que por lo tanto el camino más rápido es proporcionarles orientaciones, herramientas, instrucciones y reglas acerca de cómo actuar. Se trata de una prescripción sobre una “buena práctica”, desprovista de propósitos políticos y de fundamentos teóricos y no necesariamente validada en el aula, que se ofrece como garantía de buenos resultados.

En el otro extremo, no se confía en la prescripción desde fuera del aula, sino en los procesos de reflexión de aquellos que efectivamente la ejercen: los mismos docentes. Es reflexionando sobre su propia práctica y sin intervención de prescripciones externas como se formaría y perfeccionaría un docente. “Investigar la propia práctica” y “reflexionar sobre la propia práctica” son expresiones que suelen dar cuenta de estos procesos de formación, desde perspectivas parcialmente diferentes.

Práctica prescrita y reflexión sobre la práctica —divorciada de toda teoría que no parta de los mismos docentes— son concepciones que comparten la preocupación por la enseñanza y la toman como objeto de la formación. Pero entendidas de manera aislada y, en ocasiones, simplificadas en exceso, niegan la existencia del campo específico de producción de la didáctica, es decir, producción teórica

sobre la enseñanza. En un extremo, solo prescribir qué hacer dentro de la clase no es lo mismo que comunicar conocimientos didácticos capaces de generar autonomía en los docentes para decidir qué, cómo y cuándo hacer. En el otro extremo, el hecho de reflexionar sobre la práctica sin apelar a las conceptualizaciones ya construidas no garantiza usar la reflexión para acercar los saberes de los docentes sobre la enseñanza a conocimientos didácticos que han demostrado poder romper el círculo de reproducción de desigualdades dentro del salón de clase.

Otros modelos de formación muy difundidos desde la década de 1980, se centran en las disciplinas de referencia. Allí, el conocimiento central de la formación no es didáctico ni es la enseñanza, sino el conocimiento sobre el objeto de enseñanza o sobre el sujeto de aprendizaje (Lingüística o Gramática del texto, han sido, por ejemplo, disciplinas muy estudiadas durante la década de 1990 o Psicolingüística, durante la de 1980). Llevando la descripción a los extremos, se podría decir que comparten la idea de considerar que lo que el docente hace en el aula depende central o exclusivamente de lo que sabe sobre las disciplinas de referencia. Desde esta perspectiva, todo el campo de las Ciencias del Lenguaje es parte de los saberes necesarios para la formación del docente. A partir del saber llamado “disciplina”, el docente tiene la tarea de diseñar su propia práctica. Se suma, además, la dificultad de depositar en los docentes la responsabilidad de la producción de un conocimiento nuevo —sobre cómo enseñar— y al mismo tiempo se requiere juzgar empíricamente su validez en el aula, con el riesgo que ello supone en relación con los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Pensar procesos de formación centrados en el conocimiento didáctico no supone eliminar los elementos en que se fundamentan los

otros modelos descritos. Partir de las prácticas de enseñanza de los docentes, incluir prescripciones sobre cómo hacer en algunos momentos de la formación, reflexionar con otros sobre la propia práctica, conocer las disciplinas de referencia sobre el sujeto y el objeto de conocimiento, vigilar la coherencia entre los aportes de las disciplinas consideradas relevantes para la formación de los niños y los productos en el aula, desarrollar y hacer más conscientes las prácticas de lector y escritor por parte de los propios docentes constituyen medios que alimentan situaciones posibles de un proceso de formación. Sin embargo, en todos los casos, creemos que en tales situaciones se debería tener en cuenta el propósito de ampliar conocimientos didácticos, entendidos de la manera en que los definimos anteriormente.

Por último, si bien es cierto que el conocimiento didáctico se construye elaborando situaciones de enseñanza y poniéndolas a prueba en diversos contextos, no es menos cierto que las situaciones de formación de docentes constituyen una fuente permanente de conceptualizaciones de nuevos problemas didácticos, casi tan importantes como los procesos desarrollados en el aula con los niños.

El aula de formación de docentes: un lugar de investigación y documentación

Un último problema que nos parece importante resaltar es la necesidad de concebir el aula de formación como un lugar de enseñanza que también debe ser investigado, observar y comprender los mecanismos que efectivamente se desarrollan en las prácticas de formación de adultos-docentes y evaluar los efectos que tales prácticas provocan en ellos. No se trata de prescribir cómo enseñar para

formar a otros sino de elaborar y evaluar la evolución de las intervenciones formativas, que pueden consistir, entre otras cosas, en la realización de secuencias didácticas destinadas a los docentes considerados como alumnos adultos en formación o en la preparación conjunta de secuencias destinadas a sus propios alumnos y en el análisis constante de su puesta en práctica en el aula (Bronckart *et al.*, 1999, p. xi), en el diseño de situaciones donde desempeñan el papel de lectores y escritores —de adulto a adulto— para analizar y conceptualizar la relación con las prácticas en la clase (situaciones llamadas “de doble conceptualización”), etc. En el aula de formación, el docente es un alumno, pero un alumno particular: él o ella son a la vez alumnos y docentes.

Si bien los estudios son escasos (Lerner, 2009, es una excepción), es indispensable considerar que un gran grupo de situaciones para comunicar este saber se refiere a aquellas que toman el aula como objeto de análisis a través del uso de registros de clase, de audio, transcritos, que permiten un análisis pormenorizado de las intervenciones del docente y de las contribuciones de los alumnos; o registros en video, que otorgan un efecto de realidad importante a la hora de animar a desarrollar prácticas “nuevas” para algunos docentes (Eizaguirre, 2009).

El análisis de la clase a través de registros es una situación central cuando se trata de procesos de formación basados en la investigación de la enseñanza de contenidos específicos. El registro se usa como una clase “de referencia” para analizar determinada práctica. Permite “explicitar el modelo didáctico con el que se trabaja, porque la reflexión acerca de ella hace posible discutir sobre las condiciones didácticas referidas para la enseñanza de la lectura y la escritura” (Lerner, 2001, p. 179). Como señala Robert (1991), las clases no

son “transparentes”. Es decir, aquello que se observa no es igual para todos. Por encima de lo contingente, es preciso rescatar la regularidad de las prácticas que, dadas en condiciones similares, podrían replicarse. Pero para hallar tales regularidades hace falta completar la observación con una reflexión que permita privilegiar los aspectos constantes, distinguiéndolos de los variables más superficiales y dependientes de los sujetos particulares.

Final abierto

Como sostiene Telma Weisz (2010) las transformaciones sólidas en educación requieren tiempo, continuidad y coherencia, pero en especial libertad para avanzar en función de lo que se va aprendiendo en la puesta en práctica de planes y programas de formación de maestros en lectura y escritura.

Las acciones que componen tales planes son diversas y casi se diría que no pueden ser juzgadas en sí mismas. Una pregunta clave sigue siendo: ¿Qué hace que una acción en sí misma forme parte de una política de Estado? Una política no es una acción sino un conjunto de acciones que encaran un problema desde todos los aspectos

en que este se encuentra sumergido. Es necesario pensar la formación de docentes, pero también es necesario pensar qué sistema de evaluación de los alumnos es coherente y sostiene los cambios en la formación, qué bibliotecas y bibliotecarios son necesarios para sostener ambas cosas, qué organización del tiempo y el espacio escolar se adecúa mejor a los cambios a los que se aspiran... Y la lista sigue.

Tal vez por eso muchas acciones y muy buenos programas no tienen el efecto deseado o esperado. Los políticos, al igual que el maestro, tienen un trabajo que consiste en gestionar los procesos de la práctica colectiva que se diluyen una y otra vez por variables inesperadas. Ellos también tienen que poder “ver” lo no esperado sobre la marcha de la acción, acomodarse y reorganizarse para seguir avanzando. Tejer la trama de acciones que configuran una política de Estado es tan apasionante como difícil. Pero es posible, en libertad para aprender y reformular paso a paso.